

# 知的な英語の再評価に向けて ——社会問題としてのTOEFLスコアが語るもの——

## Toward the Reevaluation of Communicative Intellectual English in Japanese Universities

——What TOEFL Score Performances Tell Us ——

遠 藤 史

Fubito ENDO

### Abstract

A detailed analysis of the TOEFL score performances of examinees from various countries worldwide shows that despite Otani (1999)'s claim, there are some groups of examinees showing excellent TOEFL scores who belong neither to a Germanic speech community nor to a former colony of an English-speaking country. Based on the fact that most of these countries are located in continental Europe, the author claims that more attention should be paid to how English is used and taught in non-English-speaking countries in continental Europe if one intends to improve the teaching in English in Japanese universities. Furthermore, the author claims that the weak TOEFL score performances by Japanese examinees should be taken not as a problem with Japanese people in general as some journalists exaggeratedly wrote, but as an even more serious problem with the groups in the society who are supposed to be proficient in English; the author also proposes that using and teaching communicative "intellectual" English be promoted in English teaching environment in Japanese universities in order to inspire and encourage such groups in the society.

### 1. はじめに

この論文の目的は2つある。一つめの目的は、非英語話者の外国語としての英語の能力を測るための試験の一つであるTOEFL (Test of English as a Foreign Language) の公表されたデータを詳しく検討して、そこから読み取ることができるいくつかの顕著な傾向を探ることである。そして二つめの目的は、それらの傾向に基づいて、日本の大学の英語教育にとっての「知的な英語」の再評価に向けて注意を促すことである。

TOEFLは元来、主として北米（アメリカ・カナダ）の大学および、それ以外の地域で英語を教育言語として用いる高等教育機関（ビジネススクール等）に入学を希望する学生の英語

の能力を測るために開発された試験である。この機能はもちろん現在も変わることなく保たれているけれども、近年ではTOEFLに、これとは別の社会的な意味が負わされるようになってきた。すなわち日本ではそれが単なる英語能力試験の域を超え、一種の社会問題として扱われるようになってきたと感じられる。この傾向を仮に「社会問題としてのTOEFL」と呼ぶことにする。

朝日新聞コラムニストの船橋洋一氏は、英語をコミュニケーションの道具として使いきれしていないことで、日本が「国際対話能力」に欠けているという懸念を述べている(船橋 2000: 25)。この議論の重要な前提の一つとなっているのが、TOEFLスコアにおける「日本の成績の悪さ」である。船橋氏の指摘によれば、1999年のTOEFLの結果で日本はアジア21カ国中18位であり、前年1998年の結果ではアジア25カ国中最下位であり、さらに前年1997年の結果でもアジアで3番目に成績が悪いのだという(24)。この結果だけから日本人の英語力が劣ると即断すべきではないという留保をつけながらも、船橋氏はこの点数の悪さ自体は問題にすべきだと考えているようで、「それでもなお日本が戦後、英語に投資してきた膨大な時間と資本に照らしてみても、この点数は低すぎる」(24)と断じている。ここで注目すべきは、この点数が英語教育の問題の領域にとどまることなく、外部の社会問題—たとえば「国際対話能力」の欠如といったような—と急速に結びつけられるという議論の流れである。上で社会問題としてのTOEFLと呼んだのはこのような問題構成のことである。

社会問題としてのTOEFLは、「社会問題としての英語教育」とでも名付けるべき一連の議論の一端にはかならない。たとえば『日本経済新聞』はかつて、現在の英語教育の「欠陥」の背後には、日本に適切な「言語政策」が存在しないことがあると指摘する時評を掲載したことがある(石塚1999)。この時評の中で著者の石塚雅彦氏(日本経済新聞論説委員)は「言語は政治、文化、教育などと不可分で、社会制度そのものである」とし、主な論題である英語教育を社会全体の問題に関連させる姿勢を明確に示している。その上で「外国語をどう位置付け、どう取り組むかを国全体、社会全体の問題として考えることは言語教育政策の前に言語政策を要求する」と述べている。ここにもまた、英語教育から出発した議論がやがて外部の社会問題と結びつけられ、より広い視点から論じられるようになっていく状況が観察される。石塚氏はこの問題について、「政治家に限らずビジネスマン、学者、弁護士、エンジニア、市民活動家、ジャーナリストはじめあらゆる分野の人が積極的に発言すべきなのだ」とまで述べている。これは社会のあらゆるセクターが外国語教育(主として英語教育)に対して発言することを提案するものにかならない。このような提案と歩調を合わせるかのようになり、最近では「21世紀日本の構想」懇親会が最終報告書(2000年1月)で言及した「長期的には英語を第二公用語とすることも視野に入ってくる」というフレーズをめぐる議論、小学校への実質的な英語教育の導入をめぐる議論、ビジネスコミュニケーションの英語能力試験であるTOEIC (Test of English for International Communication)をめぐる経済界での様々

な動きなど、「社会問題としての英語教育」の領域はますます拡大する様相を見せているよう<sup>(1)</sup>だ。

この論文でこのような状況を筆者が慨嘆しようとしているのではないということは、急いで付け加えておく必要がある。一般的に言って、あらゆる問題はそれ自体として考察することもできるし、またそれと関連した外部の視点と結びつけて考察することもできる。英語教育について言えば、英語教育はもちろんそれ自体として考察することもできる（たとえば教育方法の改善・洗練や教材の開発などがそれである）。それはそれとして問題がないといえるだろう。しかし同時に英語教育をそれと関連した外部の視点と結びつけて議論することももちろん可能なのであって、そのような問題構成を慨嘆したり、あるいは否定したりすることに積極的な意味を見出すことは困難だと思われる。言語は社会的現象であるという、20世紀言語学の基調低音のひとつが社会全体に行き渡った結果として、応用言語学の一分野である英語教育が社会的・経済的な視点と関連して問題とされるようになったことは、むしろ当然の結果ともいえるかもしれないのだ。加えて今日のグローバル化した世界における、英語の圧倒的な経済力という事実もある。グラッドル（1999:79）にあげられた推定によれば、英語の「言語総生産」（GLP）は全世界で78,150億ドルに及ぶという（表1参照、第2位は日本語、第3位はドイツ語であるが、ともに英語との開きはかなり大きいことに注意）。また同様にグラッドル（1999:79）のあげる貿易上の言語総生産（traded GLP）で見ても、やはり英語の持つ経済力は大きいといえる（表2参照）。クルマス（1993）の指摘を待つまでもなく、かくも強大な経済力を有する言語が全世界から多くの教育的需要を獲得するのは当然である。したがって英語教育は、実用性を無視して教養あるいは知的好奇心のために言語を学ぶという構えとは基本的に異なったところで考察されざるを得ない要素を決定的に含んでいる。

だとすれば、我々に必要なのは、このような問題構成を無視したり否定したりするのではなく、むしろそこからなるべく多くのベネフィットを引き出そうと試みる姿勢であるように思われる。その姿勢に立ったとき、現状では問題点だと思われることが2つ指摘できる。一つめはこのような問題構成のもとになされる議論に、英語教育を行っている当事者が関与することがあまりに少ないということである。英語教育を社会問題として真剣に扱い、その解決を強く望むならば、そこに問題があることだけを一般的に指摘するだけでは足りない。<sup>(2)</sup>その問題を現実的に解決しなければならないのだったら、現場で教育にあたる当事者を積極的に議論に参入させる必要があるだろう。そして二つめは言うまでもないことだが、英語教育を行う当事者と、英語教育を社会問題としてとらえる論者との間での持続的な対話が不足し

(1) いわゆる英語第二公用語化論をめぐる論争については、中公新書ラクレ編集部＋鈴木義里（編）（2002）が関連文献を多く収めており、参考になる。小学校への実質的な英語教育の導入をめぐることは、慎重な側としては茂木（2001）と大津・鳥飼（2002）が、積極的な側としては唐須（2002）がそれぞれ参考になる。ビジネス界でのTOEICの受け止められ方として、たとえば雑誌AERAの特集号『会社で英語』（2002年12月20日発行）などが参考になる。

1 英語	78,150
2 日本語	42,400
3 ドイツ語	24,550
4 スペイン語	17,890
5 フランス語	15,570
6 中国語	9,950
7 ポルトガル語	6,110
8 アラビア語	4,060
9 ロシア語	3,630
10 ヒンディー語／ ウルドゥー語	1,140
11 イタリア語	1,110
12 マレー語	790
13 ベンガル語	320

表 1 主要言語の言語総生産  
(GLP) の推定 (単位・億ド  
ル。インゴ・モデルより) (グ  
ラッドル 1999:79 より)

1 英語	23,380
2 ドイツ語	11,960
3 フランス語	8,030
4 中国語	8,030
5 日本語	7,000
6 スペイン語	6,100
7 イタリア語	4,880
8 ポルトガル語	1,380
9 マレー語	1,180
10 アラビア語	850
11 ロシア語	730
12 ヒンディー語／ ウルドゥー語	250
13 ベンガル語	90

表 2 貿易上の言語総生産(traded  
GLP) で見た場合の主要言語(単  
位・億ドル。インゴ・モデルよ  
り) (グラッドル 1999:79 より)

ているということである。その結果、ジャーナリズムの中で論じられる社会問題としての英語教育はいつも実現不可能な一般論で終わってしまい、一方の英語教育の側では議論に真剣にかかわりあうことを避け、黙って嵐が過ぎ去るのを待つという態度が蔓延することになる。問題の現実的解決という点から見れば、このような状況からよい結果が導かれないのは明らかである。

筆者は以前に発表した英語教育をめぐる考察の中で、一般的な日本の大学という文脈を考慮した英語教育のモデルを論じた(遠藤 2001)。(1) 中級学習者に特化し、(2) 国際的な指向を持ちつつ、(3) 学習者・教育者双方にとって実現可能な英語教育モデルというのがその基本的発想である。もちろんこの考察は基本的発想だけを素描したものである以上、具体的なデータをさらに収集・考察する必要があることは言うまでもない。本論文は以前の考察では断片的にしか扱えなかった TOEFL スコアをめぐる考察(遠藤 2001:13-17)をより深め、モデルにより具体的に肉付けを与えようとする試みの一つである。このような試みが社会問題としての英語教育をめぐる議論に何らかの寄与を行うことを期待したい。

この論文の構成は以下の通りである。続く第2節では TOEFL についてごく簡単な概観を述べたあと、TOEFL スコアという結果が実際に何を意味していると解釈すべきなのかという問題を論じる。第3節では TOEFL スコアのデータ自体をやや詳しく観察する。特に(1) 受験者の母語・出身国と TOEFL スコアとの関連、(2) セクションごとに見た TOEFL スコアの検討、および(3) TOEFL スコアの経年的変動、の3点について先行研究も参考に論じる。

✓(2) そのような指摘や論争は実際、明治以後何度もなされてきたことである。実例については川上(編)(1978)を参照のこと。

第4節は結びであり、以上の考察の結果が大学英語教育に示唆するものを論じる。以上が本論文の主旨、および構成である。

## 2. TOEFLスコアの意味するもの

### 2. 1 TOEFLの概略

まずTOEFLについてごく簡単な概略を述べておく。<sup>(3)</sup> TOEFLは外国語としての英語テスト（Test of English as a Foreign Language）の頭文字から作った略語であり、英語を母語としない者（非英語話者）の英語の能力を測るための英語試験を意味している。この試験はETS（Educational Testing Service）という、教育評価を専門にするアメリカの団体が行っている試験であり（開始は1963年）、現在では世界中で毎年100万人近くが受験する非常に規模の大きい英語試験となっている。これだけ多くの受験生が受験する主な理由は、2400校を超える北米（アメリカ合衆国とカナダ）の大学が、外国からの留学生を受け入れる際に、以前の学校での成績表や推薦状などと並んで、TOEFLスコアを重要な判定材料として採用しているからである。またその他英語圏の国の大学でも同様にTOEFLスコアを判定材料として使っているところがある。また、フルブライト奨学金や国際開発局なども候補者の受け入れ判定にTOEFLスコアを用いているほか、主なビジネススクール（必ずしも英語圏に限らない）でもTOEFLスコアを要求するところが多い。

1963年の開始以来、TOEFLはペーパーテスト（Paper-Based TOEFL）として実施されてきたが、1998年からコンピュータ上での試験（Computer-Based TOEFL、以下CBT）が導入され、現在では後者が急速に主流になりつつある。両者間での最大の違いは、前者にはエッセイの問題がない（オプションとして選択したものを除く）のに対して、後者には30分間で300語のエッセイを書く問題が必須のものとして課されているという点である。しかしながら、ETSはペーパーテストのTOEFLとコンピュータ上で行うTOEFLの点数の間には一定の相関関係があると主張しているので、細部を除けば両者の違いを以下の考察で本質的な問題として取り上げる必要はないと思われる。ETSが主張する両者の点数の相関については、表3を参照されたい。

TOEFLは3つの部門に分かれている。Section 1はリスニング、Section 2は文法（CBTの場合はエッセイも入る）、そしてSection 3がリーディングである。<sup>(4)</sup> したがってスピーキング能力を直接テストする部門はない。得点の評価（いわゆる偏差値評価となる）は以上のセクションごとに行われ、一定の計算式にしたがって次のように総合点が算出される：（1）ペーパーテストのTOEFLの場合、約20点から68点くらいの間に得点が分布する。3つのセクションの得点を合計したものを10倍して3で割れば、それが総合点となる（例：Section 1が52点、Section 2が48点、Section 3が50点の場合、3者の合計は150点、したがって総合点は $150 \times$

（3）TOEFLの具体的な情報に関しては、主としてSharpe（2001）の第1章を参考にした。



Total Score Range Comparison	
Paper-Based Total	Computer-Based Total
600-677	287-300
640-657	273-283
620-637	260-270
600-617	250-260
580-597	237-247
560-577	220-233
540-557	207-220
520-537	190-203
500-517	173-187
480-497	157-170
460-477	140-153
440-457	123-137
420-437	110-123
400-417	97-107
380-397	83-93
360-377	70-80
340-357	60-70
320-337	47-57
310-317	40-47

表3 ペーパーテストのTOEFLと  
CBTの間のスコアの相関  
(TOEFL 2002-2003 Information  
Bulletin より)

10÷3=500点)。(2)コンピュータ上でのTOEFLの場合、0点から30点の間に得点が分布する。3つのセクションの得点を合計したものを10倍して3で割れば、それが総合点となる(例:Section 1が23点、Section 2が25点、Section 3が27点の場合、3者の合計は75点、したがって総合点は75×10÷3=250点)。両者の点数が重なることは原則的にない。

受験者の点数を個々の大学がどのように評価するかについては、大学による違いがあるので一概に述べることはできないけれども、定評あるTOEFLの受験準備の参考書であるSharpe (2001:22)によれば、大学院生(graduate student)として確実に受け入れられるのは650点以上(CBTでは280点以上)、同じく受け入れられることが可能なのは550点以上(CBTでは213点以上)

とされる。また学部生(undergraduate student)として

確実に受け入れられるのは600点以上(CBTでは250点以上)、同じく受け入れられることが可能なのは500点以上(CBTでは173点以上)とされる。

TOEFLを主催するETSは毎年、全受験生のTOEFLスコアの結果をまとめたレポートを作成している(TOEFL Test and Score Data Summary)。このレポートはTOEFLの公式ホームページから自由にダウンロードすることができ、受験生にとっても、また教育関係者や研究者などTOEFLに広く関心を持つ人々にとっても、貴重な資料となっている<sup>(5)</sup>。TOEFLスコアを検討した多くの報告や論文はこのレポートを基本的な資料として参照しており、筆者も基本的にそれに従う。このレポートではまず各セクションのTOEFLスコアの最低点と最高点が示され(Table 1)、ついで受験生の百分順位(percentile rank)が示されている。後者には全受験者のデータ(Table 2)と学歴別のデータ(Tables 3-6)とがある。これらに続いて各セクションおよび総合点の平均と標準偏差(男女別、Tables 7-8)が示されている。ここまではごく標準的なデータと言えようが、注目を引くのはこれらに続いて2種類の興味深いデータがあげられていることである。すなわち(1)受験生の母語(native language)ごとに分類さ

✓(4) 日本語訳は暫定的に与えたもので、原語による各セクションのタイトルを挙げておく。ペーパーテストのTOEFLの場合、Section 1がListening Comprehension、Section 2がStructure and Written Expression、Section 3がReading Comprehension、CBTの場合、Section 1がListening、Section 2がStructureおよびEssay、Section 3がReadingである。

(5) TOEFLの公式ホームページのアドレスは、<http://www.toefl.org/>である。

れた、全受験者の成績（Table 9）、および（2）受験生の出身国（native country）ごとに分類された、全受験生の成績（Table 10）がそれである。なおここで成績というのは、受験者数・各セクションの成績・総合点を指している。日本でTOEFLの点数が問題にされるときに必ず参照されるのはこの2種類のデータであるといっても間違いではないほど、これらのデータは頻繁に参照され、議論されてきた。最後にエッセイ試験の全受験者の得点分布（CBTの場合、Table 11）が示されて公表されたデータは終わっている。なおペーパーテストのTOEFLの場合は、最後のデータ（Table 11）はオプションとして課されたTWE（Test of Written Test）の得点分布を示す表となっている。

TOEFLを主催するETSは教育評価を専門とする団体であって、多数の専門家を用いて問題を作成し、また試験結果についても定期的にレポートを公表するなど自己評価を怠らないところから、この試験の信頼性については従来から高い評価が寄せられてきた。たとえば沖原（1997:4）は「テストとしての信頼度は高く、かなり正確に受験者の英語力を測定することができると言われている」と評価する姿勢を見せているし、萬戸（1995:167）もまた「このテストの妥当性については、content validity, criterion-related validity, construct validityの3つの面から検討されているが、そのいずれにも十分な成果があがっている」とETS自身の自己評価に基づいて述べ、「また、ETSの調査によると、利用している高等教育機関の98%がacademic workを行うのに十分な英語力を持っているかどうかの判定資料として用いているということである。このテストの英語の能力試験としての權威を物語るものであろう」（167）と高い評価を与えている。全体的に見て、TOEFLが世界中で行われている英語能力試験の中でも、もっとも評価され、信頼されている試験の一つであることに疑いをさしはさむ余地は少ないといえるだろう。

## 2. 2 TOEFLスコアの意味するもの

問題はむしろこの先にある。すなわち沖原（1997:4）が指摘するように「問題は、読み手の側のテストデータの解釈、つまり、どのデータはどの程度一般化できるのかという点である」。ETSが提供するTOEFLスコアのデータは同じものであっても、どのような解釈を受けるかによって、その意味するものは大きく異なってくることがありうる。では、どのように異なってくることがありうるのだろうか。沖原はこの箇所が続いて次のように述べている：

端的な例として、トフルのスコアが引き合いに出される場合、国毎の受験者の平均点を単純に比較して日本のランキングだけが問題にされることが多い。たとえば、1995年7月～1996年6月の間に全世界で受験した約73万人についてのETS発表のデータを用いると、日本人受験者の平均点499点は世界171か国中150位、アジア25か国中20位となり、いささかがっかりさせられる結果になってしまう。データがこのように示されれば、多くの人

はわが国の英語教育の抜本的な改革を叫びたくなる気持ちにさせられるのも無理からぬところである。(沖原 1997:4)

沖原がここで記述している状況は、筆者が第1節で導入した言い方を用いるなら、社会問題としてのTOEFLの端的な一例である。すなわち、TOEFL成績の「不振」がそれ自体の領域に留まることなく、国ごとや地域内での得点比較という問題に拡大し、ついにはそれが「わが国の英語教育の抜本的な改革」という言語教育政策ないし言語政策の批判にまで発展していく、という問題構成である。先にも述べたように、筆者はこの種の問題構成自体を回避すべきではないと考えている。むしろ問題にすべきは、その中に含まれているロジックであると考え。ここでは社会問題としてTOEFLスコアを扱っていると思われる著作の中から茂木(2001)を選んで検討してみることにしたい。なおここで彼の文章を取り上げる理由は、彼の主張に反論したいためではない。全体的な主張として筆者は彼の述べることにむしろ共鳴する部分も多く、この著作自体ももっと読まれ、広く紹介されるべきものだと考えている。問題は彼の主張の是非ではなく、そこに暗黙裡に含まれているある種のロジックなのだ。

茂木(2001)は、その第1章「日本人はなぜ英語がへたなのか？」を「TOEFLアジア最下位転落」という刺激的な見出しで始めている。その冒頭の二段落は次の通りである：

TOEFLという英語学力を測る国際テストがあります。このテストのスコアで日本がアジア最下位になったということが二年ほど前に話題になりました。表1(筆者注：TOEFL各国平均スコア(1997/98年)のこと)に見るとおりの成績です。みなさんも新聞の記事をご覧になったかも知れません。別にTOEFLが絶対的な指標でも何でもありません。このテストを受ける人の数、その人たちの国内における位置、レベルといったことが国によって違っていることも確かです。しかし、私はこのニュースを知った時に何も不思議には思いませんでした。“ああ、やっぱり”というのが正直な感想でした。

日本人の英語力に問題があること、国際的にかなり低いレベルにあることは広く知られている通りです。みなさんが実感されているものとほぼ対応したスコアが、TOEFLに現れていることは知っていました。これまで日本は、大体アジア二〇カ国前後のうち下位三分の一くらいのところをうろついているといった状況でした。それがとうとう北朝鮮(朝鮮民主主義人民共和国)と並んで最下位になったということです。(茂木 2001:15-18)

茂木のテキストは基本的に、日本人に現在の英語教育が危機的な状況にあることを訴え、小学校への実質的な英語教育の導入、会話重視の傾向のあるカリキュラム、英語公用語化の提案などの動きに対して批判的な立場に立つことを訴える立場から書かれている。上記の引用文の中に顕著に見られる訴えかけの調子はこの立場に促されたものであると思われ、それ



自体を問題とすることは適当とは思われない。

しかしながら、第1段落から第2段落に至るロジックにある種の飛躍が含まれているように感じられるのは筆者だけであろうか。第1段落の前半の内容はTOEFLスコアという客観的なデータに基づいて述べられていることで、事実の記述といっても差し支えない。しかし第2段落ではその話題がいきなり「日本人の英語力」という一国レベルの問題に飛

	受験者数	平均点
1 日本	144,572	499
2 韓国	86,039	518
3 中国	58,240	556
4 台湾	46,785	509
5 タイ	45,463	494
6 香港	33,051	518
7 インド	30,281	578
8 インドネシア	19,155	510
9 マレーシア	16,937	524
10 フランス	15,662	557

表4 TOEFL 受験者ベストテンの国々（沖原 1997:5 より）

躍し、アジアの他の国と比較しての順位が問題にされはじめる。第1段落の後半で「別にTOEFLが絶対的な指標でも何でもありません」と述べているにもかかわらず、その慎重な留保は「ああ、やっぱり」という筆者の経験に基づいた実感によってたちまち帳消しにされ、第2段落ではいきなり「日本人の英語力」がトピックに躍り出てくる。この両者をつなぐものはどこにあるのだろうか。うがった見方をすればそれは、「ああ、やっぱり」という実感—それは「日本の英語教育はどうも見当はずれな「改革」をしているだけで、本当に必要なことを少しもやっていない」(18) という考えであることが後の箇所でも明らかにされる—を多くの読者が共有するのを期待することに求められるのかもしれない。しかしながらそのことと、留保を実感によって取り消そうとすることとは問題が異なると考えられないだろうか。

上で引用した沖原の論文は、このようなロジックに含まれている飛躍に、具体的な数字に基づいて挑戦し、そしてある程度の成功を収めている。沖原はまず、1995年7月～1996年6月の間の受験データにより、日本人のTOEFL受験者の数が他の国と比べて非常に多いことを問題にする（表4参照）。これとは反対にアジアで「日本より上位に位置する」国々の受験者数は、たとえばブータン30人やネパール1,414人のように、極めて少ないことも指摘する（沖原 1997:5）。したがって沖原は「これを見ると、平均点のみによる順位を詮索することにあまり意味を見出さない、というのが正直なところである。受験者の背景についてなんらの情報もなく、数の上でこれだけのバラツキがあつては、その国の代表値とは到底みなされないという気がするのである」（5）と結論づける。沖原のこの指摘は、上で検討した茂木のテキストのような飛躍は適当なものではないという見方を支持するものと思われる。この論文は続いて、同じく受験者数のデータを用いれば、日本より中国の受験者が「好成績」であることも説明できるとも主張している（沖原 1997:6）。ただし人口比で見れば日本とほぼ同じ受験者の割合になる韓国と台湾の受験者が、特に近年において日本人の受験者よりTOEFLスコアが

「好成绩」であることの詳しい理由づけは、今後に追求されるべき課題だとして、避けている。

沖原の論文は茂木のテキストとは異なって、特にTOEFLスコアのデータを検討する箇所では日本人あるいは日本という一国レベルの単語を極力避け、一貫して「日本人受験者」という限定的な用語を使い続けている。この点には茂木のテキストに見られるような飛躍を極力避けようとする意図が感じられるように思われるけれども、その彼の論文にも最後の方になると一国レベルの用語が登場してくる：

中国の英語教育の主流と思われるものを垣間見る限り、学習者の到達レベルに大きな差を見い出すことはできないことを踏まえると、トフルの受験者は中国の場合、かなり限定された学習者群であり、それをもってわが国の英語教育のレベルを問題にするには早計過ぎるように思われる。全体的には、トフル受験者の成績が他のアジア諸国よりも低いからと言って、わが国の英語教育の現状をそれほど悲観的に見なくてもよいのではないという気がする。(沖原 1997:7)

この引用文に基づく限り、沖原論文の基調はむしろ現状肯定的であり、茂木のテキストとは正反対の方を向いているように見える。にもかかわらずこの最後の部分に認められるのは、TOEFLスコアというデータから日本の英語教育という大きな問題に、説明抜きで一挙に話題を拡大させようとする議論の流れである。これは上で検討した茂木のテキストが使ったものと同種のロジックではないだろうか。TOEFLスコアというデータからひと息に一国全体の問題へと話題を拡大しようとする一種の誘惑は、慎重な議論の構えを取る沖原論文にとっても抗しがたいものであるように感じられる。

筆者がここまで論じてきたのは、肯定的・批判的いずれの立場に立つとしても、TOEFLスコアというデータから日本全体の問題にひと息に飛躍しようとする姿勢をいくつかのテキストが共有している、ということであった。沖原論文の前半で説得力を持って論じられているように、このような飛躍のロジックには問題があるといわざるをえないだろう。このような飛躍を避けると同時に、なおかつ社会問題としてのTOEFLという視点を失いたくないと望むならば、我々に残された道は、両者がいみじくも指摘しているような留保をそのまま貫徹させていくことであろうと思われる。言い換えれば、受験者層の偏在をそのまま認めたうえで、なおその意味合いを社会問題としての水準で探っていくということであろうと思われる。

度合いの違いはあっても、TOEFL受験者の多くが英語指向を持つ人々つまり英語で勉強・研究・ビジネスをすることに強い興味を持つ人々であると想定することに大きな問題はないだろう。言い換えれば、英語を勉強したり、あるいはそれを使ったりすることに全く興味・関心がなかったり、あるいはそのために全く努力をする気がないような層は、あらか

じめTOEFL受験者の範囲には入っていないはずだと考えられる。日本においてTOEFLは強制されて受けるような試験ではない上、一時の興味だけで受験してみるには経済的負担も大きい。おそらく最も周延的な受験者層は、留学準備をするために、準備不足にもかかわらず、まずTOEFLを受けてみるといった人々であろう。しかしそのような受験者層にとっても、最終的な志向が（主として英語圏への）留学であることを疑う余地は少ないだろう。以上を要するに、TOEFL受験者が英語指向を持つ人々の層に偏在していることを否定することはできないだろうと思われる。すでに沖原（1997）を含め何人かの論者が指摘しているとおり、この層が日本人全体を代表するような集団であるとは考えられない。この点で、先行論文が等しく指摘している留保は正当であるというほかはない。しかしここで、そのような留保を正当だとするなら、一つだけ確実に言えることがある。それは、日本においては、英語指向を持つ人々—英語で勉強・研究・ビジネスをすることに興味を持つ人々—の英語力が、残念ながらあまり高くないということだ。

筆者がここで主張しているのは、TOEFLスコアの解釈にかなりの限定を加えた上で、なおかつそれが意味するものに冷静に向き合う必要がある、ということである。TOEFLスコアが日本人全体の英語力を示したり、日本の英語教育全体の成果を示したりするかのように論じたりすることには、沖原（1997）がすでに指摘しているように、解釈としてはかなりの無理がある。したがってそのような議論に過度にコミットする必要はない。しかしながら、TOEFLスコアが日本人のうちのある層、つまり英語指向を持つ人々の英語力を示している可能性は否定できない。そして同時にそのスコアが、この層に向けた日本の英語教育の成果を示している可能性もまた否定できない。日本が自国の多くの部分を英語によって動かしているような国ではないという現状を考慮するなら、日本人が全体として英語力がそれほど高くないとしても、それは大きな問題ではないと筆者は考える。しかし、それなりの英語力を持つ層を国内に十分確保していないということがもしあるならば、それは真剣に考慮すべき問題であるとする。なぜならすでに指摘したとおり、英語はグローバル化した今日の世界において経済的・政治的に最重要な機能を果たしうる言語であるといつてよいからである。

### 3. TOEFLスコアの検討

TOEFLスコアの公表されたデータの中で、上に述べたように特に2つの表が頻繁に参照されるのは、それらが国際比較を可能にさせるような幻想を与えるからである。受験者の母語別に分類された表（Table 9）は母語集団同士の国際比較を、そして出身国別に分類された表（Table 10）は国同士の国際比較を、それぞれ可能にさせるように見える。しかしこれらの比較には、すぐ上で述べたように、かなりの限定を加えるべきである。つまりそれらは、実際には母語集団同士あるいは国同士ではなく、それぞれの母語集団あるいは国の中で、英語指向を持つ人々の層同士を比較しているのだということになる。しかしこれらの限定を加えた

上でもなお、国際比較を試みてみることは重要である。なぜならそれは、それぞれの集団の中で英語志向を持つ層の英語能力を比較することを可能にさせるからだ。以下では上記の限定のもとで、公表されたTOEFLスコアを、(1) 受験者の母語・出身国とTOEFLスコアとの関連、(2) セクションごとに見たTOEFLスコアの検討、および(3) TOEFLスコアの経年的変動、の3点からやや詳しく観察する。

議論のためのデータとしては、1997-98年版を主として参照し、必要に応じてその他の年のものを参照する。1997-98年版を選ぶ理由は、ペーパーテストのみで行ったTOEFLスコアとしてはこれが最新かつ最大のデータ数を持ったものだからである。また経年比較を行う場合でも、同一形式の試験によるデータを用いたほうが、比較が容易となるだろうと考えられる。この年度以降のデータは、CBTとペーパーテストによるスコアの2種類があがっている。1997-98年版までのような統一的なデータがまだ得られない状況にある。

最初に1997-98年版にあげられている全体的なスコアの状況を概観しておく(Table 1に基づく)。受験者全体のスコアの点数は、(1) リスニングは24～68点の間に、(2) 文法は20～68点の間に、また(3) リーディングは22～67点の間に、それぞれ分布している。また総得点は、253～677点の間に分布している。受験者全体の各セクションの平均は、(1) リスニングは51.7点、(2) 文法は52.8点、(3) リーディングは53.4点であり、また総得点の平均は526点である(Table 2に基づく)。

### 3. 1 受験者の母語・出身国とTOEFLスコアとの関連

#### 3. 1. 1 受験者の母語とTOEFLスコアとの関連

1997-98年版のTable 9は、受験者の母語ごとに分類されたTOEFLスコアの一覧を掲載している。その中から筆者が代表的な言語を選んだものを表5としてあげておく。この表を観察して得られるいくつかの顕著な傾向を述べてみることにしよう。

第1に、高得点をあげているいくつかの母語集団にはゲルマン語派に属するものが非常に多いことが分かる(表5の中ではゲルマン語派に属する言語にアステリスクをつけて区別した)。特に平均で590点を超える母語集団は、ヒンディー語とフィンランド語を除けばすべてゲルマン語派に属する。これはかなり顕著な傾向である。このグループに属するゲルマン語派系受験者のスコアにはまた、リスニングの成績(Section 1)が他のセクションの成績に比べて良いという顕著な傾向がある。もちろん他のセクションの成績も全体的に良いのだから、リスニングの好成績は結果として総得点を押し上げる結果になっている。詳しくは3.2節を参照されたい。

第2に、インド・ヨーロッパ語族のうち、広い意味でヨーロッパ(ロシア語の話される広大な地域を仮に含める)で話される言語を話す母語集団は、相対的に得点が高い傾向がある。たとえば、チェコ語(スラヴ語派)やリトアニア語(バルト語派)などは560点台で、高得

	*オランダ語 613 *デンマーク語 608
600点	*アイスランド語 594 *ドイツ語 594 ※フィンランド語 592 ヒンディー語 590 *ノルウェー語 590 *スウェーデン語 590 ※タミル語 582
580点	※タガログ語 579 ※ヘブライ語 578 ※エストニア語 576 チェコ語 569 ※ハンガリー語 569 リトアニア語 561
560点	フランス語 555 ポルトガル語 553 イタリア語 551 ロシア語 551 スペイン語 550 ポーランド語 549 ギリシャ語 541
540点	ウルドゥー語 538 スワヒリ語 538 トルコ語 534 中国語 532
520点	韓国・朝鮮語 518 ビルマ語 514 インドネシア語 510 ベトナム語 507 アラビア語 507
500点	日本語 496 タイ語 494 モンゴル語 492

**表5 受験者の母語によって分類した TOEFL スコアの一覧**

では※をつけて区別した)。たとえばフィンランド語（ウラル語族）、タガログ語（オーストロネシア語族）、タミル語（ドラヴィダ語族）、ヘブライ語（セム語族）、エストニア語（ウラル語族）、ハンガリー語（ウラル語族）などがその例である。やや総得点は下がるがトルコ語（チュルク語族）もこの仲間に入ると見たい。

大谷（1999）は「日本語と英語との言語的距離」が日本人受験者の TOEFL スコアの低さに決定的な影響を与えていると主張している。また全体的に見れば、英語と「言語的距離」に近い言語集団に属する受験者ほど TOEFL では高得点をあげる傾向があることも指摘している。彼は国別の点数に基づいて議論しているが、上のように母語集団別のデータをとって

点をあげている集団である。ロマンス諸語を話す母語集団の総得点はこれより僅かに低くて、しかも互いに近接しており、いずれも約550点前後である。これらと同じレベルの総得点を示す母語集団にはスラヴ語派に属するものがあり、たとえばロシア語（スラヴ語派）やポーランド語（スラヴ語派）などがここにくる。

第3に、インド・ヨーロッパ語族に属する言語であっても、広い意味でヨーロッパ（ロシア語の話されている広大な地域を仮に含める）に属さない地域に話されている言語の母語集団の総得点は、相対的に低い傾向がある。たとえば、ウルドゥー語・ペルシャ語・シンハリ語（いずれもインド語派かイラン語派）などの母語集団がここに入る。ただし高得点をあげているヒンディー語（インド語派）の例があるので、これはあくまで傾向にとどまる。

第4に、東アジア・東南アジアに話されている言語（どれもインド・ヨーロッパ語族ではない）の母語集団の総得点は、相対的に低い傾向がある。たとえば中国語をはじめとして、韓国・朝鮮語、インドネシア語、ベトナム語、日本語、タイ語、モンゴル語などがそれである。例外はタガログ語（フィリピン）である（その要因について3.1.2節参照）。

第5に、表全体を見渡してみると、インド・ヨーロッパ語族に属さない言語であっても総得点がかなり高い言語集団が存在することが分かる（表5の中



みると、彼の主張はより明確に裏付けられると思われる。ただしそれには一定の留保をつける必要がある。つまり上でのべた最後の観察に見られるように、インド・ヨーロッパ語族でない言語集団であってもかなり高い得点をあげているものがあるからだ。これらは彼の言う「言語的距離」だけでは説明できないデータである。これらの母語集団についてはどのような要因が関与しているか、さらに追求してみる価値がある。

### 3. 1. 2 受験者の出身国とTOEFLスコアとの関連

1997-98年版のTable 10は、受験者の出身国（native country）ごとに分類されたTOEFLスコアの一覧表を掲載している。出身国はさらにアフリカ、南北アメリカ、アジア、ヨーロッパ、中東・北アフリカ、太平洋地域の6つの地域区分ごとに分類されている。表6はそのデータの中からスコアの高い5カ国（アジアとヨーロッパについては10カ国）を選んで抜き出したものである。

この表は上で検討した表5とは別の観点から興味深い。というのは出身国ごとにまとめられたデータでは、その国の言語教育政策の結果がよりはっきりと見えてくるからである。

アフリカ	アメリカ	アジア	ヨーロッパ	中東・北アフリカ	太平洋
			オランダ 616 デンマーク 606 ベルギー 602 ルクセンブルク 601		
600点――		シンガポール 597	オーストリア 596 ドイツ 594 アイスランド 594 フィンランド 593 ノルウェー 589 スウェーデン 589		
ザンビア 592 モーリシャス 591 南アフリカ 590 ジンバブエ 590		ブータン 584			
580点――	ウルグアイ 574 ナイジェリア 572	フィリピン 579 アルゼンチン 566 カナダ 563 アンティル諸島 563 プエルトリコ 561		イスラエル 566	
560点――		中国 555 ブルネイ 553			フィジー 549 オーストラリア 548
540点――		パキスタン 535 スリランカ 534 ネパール 524 マレーシア 523 (韓国 518) (台湾 507) (日本 497)	レバノン 538 イラン 535 シリア 527 エジプト 527	ニューカレドニア 532 ニュージーランド 532 アメリカ領サモア 529	

表6 受験者の出身国（地域別）によって分類したTOEFLスコアの一覧

（ただし上に留保をつけたように、あくまでもその国の中で、英語指向を持つ人々の層に対する言語教育政策であり、国民全体の英語力を評価することはこのデータからはできない。）母語の選択に人為的な操作を加えることはほとんど不可能であると考えられる反面、国民に対する言語教育政策は人為的な操作を加えることが可能な領域で、必要があれば議論を行って変更していくこともできる。その点で、我々は表6を検討することによってより「前向き」な面を模索することができるといえるかもしれない。

この表から観察することの出来る顕著な傾向は次の通りである。第1に、地域による偏りがかなり大きいことが分かる。総得点の高い受験者が集中している地域はヨーロッパとアメリカであり、南北アメリカがこれに次ぐ。

第2に、総得点の高い受験者の国が集中して見られる地域と、そうでない地域がある。アフリカ・南北アメリカ・ヨーロッパは上位の国のスコアがかなり近接して見られる地域であるといえる。これに対して中東・北アフリカはイスラエルだけが突出している。一方太平洋地域はやや低い位置にいくつかの国が集中している。アジアは諸地域の中で最も総得点のばらつきが多い地域であり、総得点の分布のパターンとしては世界的に見て独特である。

第3に、同じ地域の中でも、総得点の高いグループは地理的にかなりまとまった分布を示す。たとえばアフリカの場合、ナイジェリアを除けばそのようなグループは大陸の南東部分に多く見られる。ヨーロッパの場合、総得点の高いグループは北・中央・西ヨーロッパにまとまって分布している。アジアの場合は地理的に南にある国の受験者が、総得点が高い傾向がある。これに対して東アジアの国々の受験者の総得点は相対的に低い。

すでに大谷（1999）が説得力をもって主張している通り、ヨーロッパ以外の国々に関して、これらの分布に当該国の植民地経験が反映している可能性は否定できない。すなわち大谷は、「学習者の母語と英語との間の言語的距離と、さらには欧米による植民地経験の有無が、TOEFLの結果に見事なほど鮮明に反映していることが理解されよう」と主張している（この主張の前半については、すでに上で検討した）。たとえばアフリカの場合、歴史的にイギリスとの関係が深い南アフリカと並んで、かつてイギリスの領有していたザンビア・ジンバブエ・ナイジェリアが上位に入っている。またアジアの場合、スコアから見て上位の国々のうち、シンガポール・インド（部分的）・ブルネイなどがかつてイギリスに領有されていた地域に入るし、またフィリピンはアメリカに領有されていた歴史を持つ。つまり英語圏諸国の植民地となった歴史を持つ国々は、総得点が高い傾向がある。この点は大谷の指摘を裏付けているが、より正確に言うなら、以前の植民地経験そのものがTOEFLスコアに反映しているのではなく、植民地経験によって行政・教育その他の政治的・経済的なセクターの多くが英語で営まれることになり、そのうちのあるものが現在も継続している（たとえば当該国における高等教育での英語の使用割合の多さ）ことによって、間接的な影響が与えられていると見るべきである。確かに英語で高等教育を受け続けたことが英語の能力を発展させることに寄与し

てきたという側面は否定できないだろう<sup>(6)</sup>。しかしながら、そのような状況は同時に、高等教育を受ける知識人層と、そうではないその他の民衆との間に顕著な文化的な断絶を生む可能性がある。このことを考えるなら、上で検討してきたアジア・アフリカ各国の示すTOEFLの高いスコアは、我々にとって必ずしも良い参考例にはならないと思われる。

### 3. 1. 3 まとめ

以上で考察してきたデータは、大谷（1999）の主張を支持する。つまりTOEFLスコアに大きな影響を与えている要因としては、第1に受験者の母語と英語との言語的な距離の近さがあり、第2に受験者の出身国の言語的な歴史（特に植民地経験による英語の導入の有無）がある。これはかなり決定論的な結論だといえようが、おそらく大筋においては正しい。しかしながらここで、一つ指摘しておきたい重要な点がある。

まず大谷の指摘にもかかわらず、インド・ヨーロッパ語族以外の言語が話され、しかも英語圏の国による植民地経験とは無縁の国が、TOEFLスコアで高い得点を示しているという事実がある。具体的に言うと、フィンランド・エストニア・ハンガリーなどのウラル語族の話される国がそれである。そして総得点はやや下がるがトルコの例がある。（成立の特殊な事情を考慮した上でイスラエルもこのグループに近いと考えられるけれども、筆者は十分な知見を持っていないので当面の考察からは除く）。ヨーロッパはTOEFLスコアが高得点の国が集中して多い上、その多くではインド・ヨーロッパ語族が話されているので、この4国は貴重な例外と言える。基礎語彙や文法の基本的発想がインド・ヨーロッパ語族とはかなり異なるこれらの言語の話される国が、それにもかかわらずTOEFLスコアで高得点を獲得しているとするならば、大谷の指摘したものとは異なった要因がここに関与している可能性があるのではないか。

その要因を考えようとすれば、おそらく我々は大陸ヨーロッパ諸国が集中して、しかも（フィンランド語などのケースが示すように）母語におそらくそれほど関わりなく、TOEFLスコアで高得点をあげているという事実謙虚に向き合うべきであろうと思われる。表5と表6を合わせて観察すると分かることだが、ヨーロッパ諸国の受験者の示すTOEFLスコアをアジアと比較してみると、ほとんどすべての国がアジアでの中国の受験者のスコアより上に集中している。そしてその中には非インド・ヨーロッパ語族が話される国が含まれている。このことは、事態が大谷の示唆するほど決定論的ではなく、そこには小さな希望が含まれていることを示唆していると考えられないだろうか。

筆者がこのことを強く指摘しておきたいのは、これらの国々では社会のほとんどのセク

---

(6) たとえば小林（1999）によると、シンガポールでは高等教育は英語で行われている。また現在では90%以上が英語学校（英語が第1言語であり教育語であるような初等・中等学校）に通っているという。それ以外の公用語を第1言語とする初等・中等学校でも、理科と数学は1984年以降、英語で教えられている。

ターが基本的には英語に頼らずに運営されているという、日本の状況との類似性が存在するからである(オランダの例について詳しくは遠藤 2001 を参照されたい)。そのような国では、すぐれた英語の能力は社会の成員の全員に等しく期待されるのではなく、いわば英語に関して責任を持つ層に対して期待される、というごく常識的な役割分担が成立している。いわゆる「英語第二公用語化論」を含めて、社会の中の様々なセクターに強制的に英語を導入していけば自然と日本人の英語力が上がる、という議論が最近よく見られる。実現可能性は別として、おそらくそれは実際にある程度の効果はあげうるであろう。しかしその半面で、そのような政策は社会の中に今まで存在しなかった様々な断絶を一単純に英語力のある者となない者との間の断絶、旧世代と新世代との間の断絶、あるいはもっと長期的な文化的断絶を一作り上げる結果となるだろう。そのような断絶を踏み越えて前進していくというのは、文学的なヴィジョンとしては面白いかもしれない。けれども、実際に追求すべき政策として考えたとき、それはどのように評価すべきだろうか。この点から考えるかぎり、少なくとも筆者はその社会的効果についてためらいを感じざるをえない。ここで示唆したいのは、そのような文学的なヴィジョンではなく、現実的な小さな希望を見捨てずに、粘り強く追及していくことである。具体的には、上で述べた大陸ヨーロッパ諸国のTOEFLスコアの結果に注目して、これらの国の言語教育政策を観察し、そこから多くを学んでいくという姿勢が今後ますます重要になると考えられる。<sup>(7)</sup>

### 3.2 セクションごとに見たTOEFLスコアの検討

次に、総得点ではなく、セクションごとに見たTOEFLスコアの検討を行ってみることにしたい。先に述べたとおり、受験者全体のスコアの点数は、(1)リスニングは24～68点の間に、(2)文法は20～68点の間に、また(3)リーディングは22～67点の間に、それぞれ分布している。Table 9 に示された結果をもとに、受験者の母語別にセクションごとの点数を比較してみた結果を表7に示す。また、Table 10 に示された結果を元に、受験者の出身国別にセクションごとの点数を比較してみた結果を表8に示す。

この表から観察される傾向は次の通りである。

第1に、総合点で最も高得点をあげているグループに属するゲルマン語派系の母語集団に属する受験者には、共通したスコアの傾向がある。つまり、Section 1 のリスニングの点数が他の部門よりも高いという傾向である。たとえばスウェーデン語を母語とする受験生はリスニングだけが他の分野の得点よりも3点も高い(この表にはないが、近縁言語であるノル

(7) 竹内・相川(編)(2002)は、西ヨーロッパ諸国を含むいわゆる「先進諸国」の外国語教育について豊富な一次資料を提供してくれる労作である。英語教育では従来見過ごされてきた英語圏以外での英語教育(ないしそれ以外の外国語教育)について今後より豊富な資料の蓄積を望むとともに、このような研究が一時的なプロジェクトの成果に終わらず、その成果が実際の教育現場に還元されるまで継続されることを期待したい。

ウェー語話者の受験生の点数は61-59-59であり、同じ傾向を示しているといえる)。この傾向は同じくオランダ語を母語とする受験者にも見て取れると思われるが、他の部門の点数もおしなべて高いので見分けは困難である。

第2に、点数がこれより低いグループには大きく分けて2つの傾向のグループがある。それらの特徴を記述するために、ここで「平坦型」と「文法・リーディング優位型」という概念を導入する。平坦型は、それぞれのセクションの点数がほぼ等しいことに注目してこう呼ぶ。一方、文法・リーディング優位型は、リスニングの点数より他の分野の点数が大幅に勝っている点に注目してこう呼ぶ。

それぞれを詳しく観察してみよう。まず平坦型を示しているのは、(1)ヨーロッパにおける非インド・ヨーロッパ言語圏の受験者と、(2)アジアにおける英語圏諸国による旧植民地国である。表7・8に含まれている前者の例としては、フィンランド語・ハンガリー語・トルコ語（ないしフィンランド・ハンガリー・トルコ出身の）受験者がある。一方そこに含まれている後者の例にはタガログ語（あるいはフィリピン出身）の受験者が含まれる。シンガポールの受験生の点数は60-60-60であり、やはり平坦型（得点はかなり高い）を示している。

一方、文法・リーディング優位型を示しているのは、(1)ロマンス諸語を母語とする受験者と、(2)アジアにおいて英語圏諸国による旧植民地を経験しなかった国の受験者である。

	リスニング	文 法	リーディング
オ ラ ン ダ 語	62	61	60
フィンランド語	60	59	59
ヒンディー語	57	61	59
スウェーデン語	61	58	58
タ ガ ロ グ 語	58	58	57
ハンガリー語	57	57	57
フ ラ ン ス 語	54	55	57
イ タ リ ア 語	52	56	58
ト ル コ 語	53	54	54
中 国 語	52	54	54
韓 国 ・ 朝 鮮 語	49	52	54
日 本 語	49	50	50

表8 受験者の出身国によって見たセクションごとのTOEFLスコアの比較

	リスニング	文 法	リーディング
オ ラ ン ダ	62	62	61
シンガポール	60	60	60
フィンランド	61	59	59
スウェーデン	61	58	58
フィリピン	58	58	57
ハンガリー	57	56	57
フ ラ ン ス	54	56	58
中華人民共和国	52	57	57
イ タ リ ア	52	56	58
ト ル コ	53	53	54
韓 国	49	52	54
台 湾	50	51	51
日 本	49	50	50

表8 受験者の出身国によって見たセクションごとのTOEFLスコアの比較



表7・8に含まれている前者の例には、フランス語とイタリア語話者の（ないしフランスとイタリアからの）受験者がある。いずれもリスニングの成績に比べて、文法とリーディングのセクションの成績が著しく良い点が特徴的である。一方そこに含まれている後者の例としては、韓国や中華人民共和国からの受験者がある。

第3に、点数が最も低いグループは一般に平坦型であることが表から観察される。つまりどのセクションの点数も一様に低いという特徴が認められる。表8の中では、台湾および日本出身の受験生が<sup>(8)</sup>この型を示す。

第1の観察から分かることは、ゲルマン諸語を母語とする受験生がリスニングで共通して高得点を取っているのは、おそらく母語が英語と近縁であることが有利に働いているのだろうということである。たとえば単語の中に子音連続が頻繁に現れること・多様な母音音素を持つこと・弱化母音が存在することなどは、これら受験者の母語と英語に共通して見られる特徴である。日本語話者にとってこれらがいずれも英語のリスニングで苦勞する点であることを考えるなら、ゲルマン諸語を母語としない受験生が同様の結果を達成することは不可能だとはいえないが、少なくともかなり難しいのではないか。

このような点と比べて、おそらくは教育によって達成が可能になったと考えられる成果もある。表7と表8を比べると、同じ中国語話者でも中華人民共和国出身の受験者は文法・リーディング優位型を示すのに対し、台湾出身の受験者は低い平坦型（日本の受験者と同様の型）を示すことがわかる。両者は母語を同じくしているのだから、文法・リーディングの両セクションでの成績の差は母語という要因では説明できない。これを説明するには、中華人民共和国での教育が、結果として文法とリーディングの成績を押し上げたと考えるほうが妥当である。ロマンス諸語を母語とする受験者が文法・リーディング優位型を示す要因は筆者には明らかでないけれども、ゲルマン語族との文法構造の違いが必ずしも少なくないことを考慮するなら、言語的な距離に加えて、ある程度の教育の成果を考慮するのが妥当だと思われる。

日本の受験者は各セクション別の成績を見る限りバランスの取れた成績を示していて、この傾向自体は悪くないと言えるのではないだろうか。しかし全体として見たとき、どのセクションの得点もふるわないことはやはり大きな問題である。この傾向からの脱却を図るには、

---

(8) 鳥飼 (2002:94-109) は、1998-99年のTOEFLスコアに関し、出典は明示されていないがおそらくはETSの内部資料に基づいて、31～40歳の日本人受験者の成績はそれほど低くない（平均530点）のにくらべて、16～18歳（受験者1万1997名）の成績が平均469点、19～22歳（受験者3万8347人）のそれは平均485点と大きく見劣りすることを指摘している。またややデータは古いが大谷（1979）は、1972-74年のカリフォルニア大学ロサンゼルス校（UCLA）日本人留学生の英語学力試験のスコアに基づいて、高校卒業者の成績が大学卒業者のそれより見劣りすることを指摘している。この事実は本論文では考察の埒外に置くが、ひょっとすると英語指向の層がさらに2つのグループに分かれていることを示唆するものかもしれない。この問題の考察は将来の課題としたい。

大きく分けて2つの方向が考えられる。一つは文法・リーディング優位型に向けて動いていく方向である。中国や韓国という、英語からの言語的距離も、また国内の言語的な歴史においても日本と共通する2国の受験生が共通してこの型を示していることを見れば、おそらく教育の中でこの方向を強調し、結果としてTOEFLでの文法とリーディングのセクションの点数を伸ばすという方向は、おそらく可能である（現に茂木2001はそのような方向を示唆しているように思われる）。問題がTOEFLの総得点を伸ばすことだけなら、短期的にはこの方法が最も効果をあげられると思われる。けれどもそのことは同時に、現在の日本人の受験者が低いながらもバランスの取れた英語力を示しているという利点を失わせる結果にもなりうる<sup>(9)</sup>。

より注目に値するもう一つの方向は、ゲルマン諸語を母語とする受験者ほどではないにしても、それなりの高得点を平坦型で獲得している、非インド・ヨーロッパ語を母語とするヨーロッパの受験者のような方向を目指して進んでいくことだと思われる。つまり、ヨーロッパにおけるフィンランド語・エストニア語・ハンガリー語・トルコ語などを母語とする受験者、あるいはアジアにおけるフィリピンやシンガポールの受験者などである。少なくとも筆者には、この方向を目指しながらバランスの取れた英語力を志向することは、文法・リーディングのセクションのみを突出させ、総得点は高くともアンバランスな英語力を持つことよりも望ましいことのように思われる。ただしその際、アジアにおけるフィリピンやシンガポールの状況の評価しすぎることに注意すべきであろう。上にも述べたとおり、社会の中のセクターがどれくらい英語で動かされているかという点で、これらの国と日本の状況は必ずしも同じではないと思われるからである。英語教育を言語教育政策の立場から真剣に考えようとするならば、我々はそのもたらす社会での帰結に十分注意深くあらねばならない。

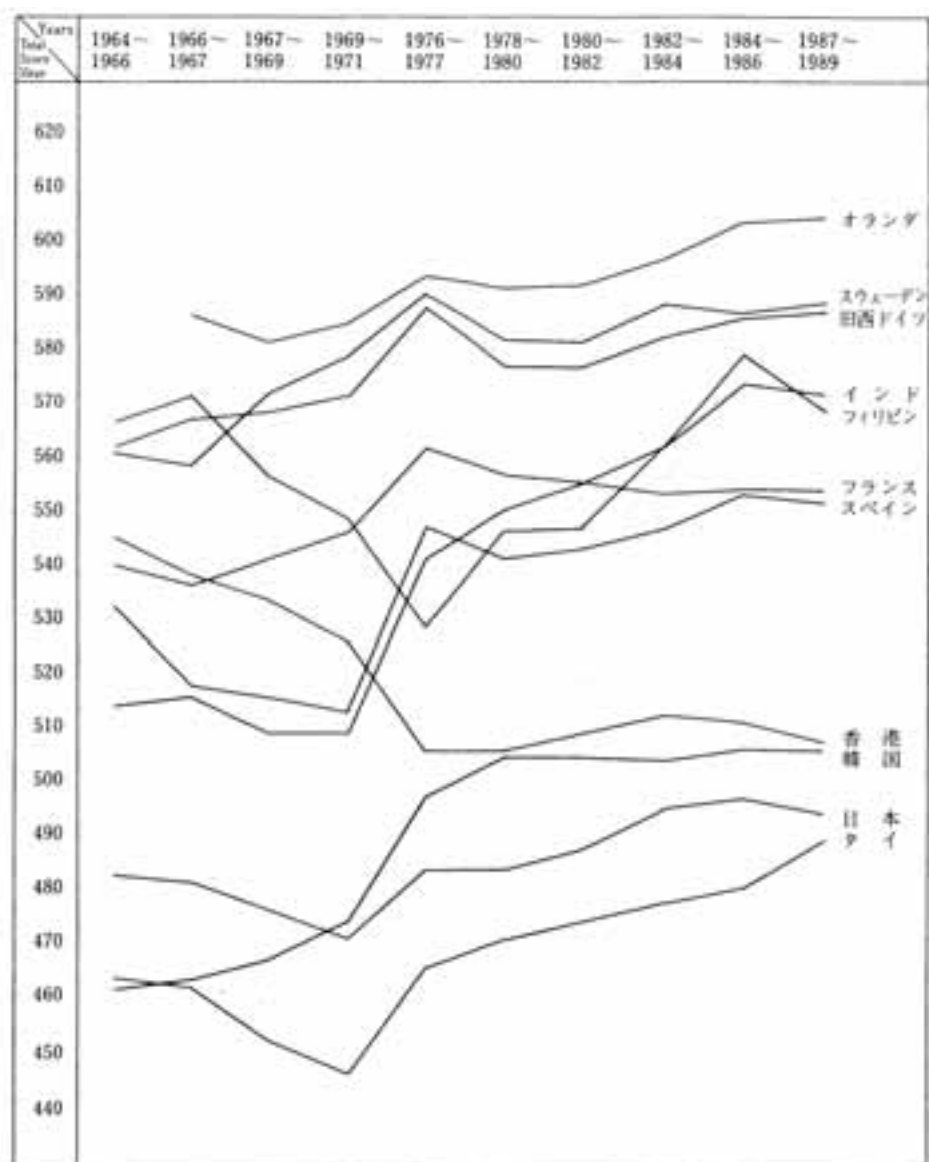
### 3.3 TOEFLスコアの経年的変動

国別に分類されたTOEFLスコアの経年的変動をまとめたデータ（安藤編1991:544、大谷泰照作成）を表9に示す。この表はTOEFL開始以来の各国受験生の総得点の推移を未公開の内部資料も含めて示しているので、経年的変動を知るにはきわめて貴重な資料である。

この表から全体的に観察される傾向は次の3つである。第1に、ゲルマン語派を話す人々が国民の大多数を占めるような国の受験者は、経年的に見ても安定して好成績を残してきているということである。たとえばオランダ・スウェーデン・旧西ドイツなどがその例である。

第2に、経年的に見た変動が激しい国とそうでない国があるということである。前者に含まれるものは、ゲルマン語派の広く話されている国々の受験者（高い点数で安定）、ゲルマン語派の話者の割合は低いけれども地域全体として高得点をあげている西ヨーロッパに位置し

(9) 鳥飼（2002:94-109）は、日本と韓国・中国の受験者のセクションごとのスコアを比較して、もっとも差の大きいセクションは文法とリーディングであるという事実を指摘し、後者は前者に比べて文法の基礎が強く読む力がある、と特徴づけている。



（資料）1964～1971年分：Educational Testing Service の内部資料  
 1976～1989年分：TOEFL: Test and Score Manual (Educational Testing Service) 各年版

表9 受験者の出身国によって見たTOEFLスコアの推移（安藤編 1991:544より）

ているフランス（中程度の点数で安定）、および日本（低い点数で安定）である。それ以外の諸国は経年的に見た場合の変動が激しい。

第1の観察が意味するのはおそらく、ここまでの観察も含めて考えるならば、ゲルマン語派を話す人々が多くを占める国々には、言語的な近縁性から見て、英語の習得に相対的に有

利な状況があるだろうということである。これはすでに大谷（1999）が指摘したことで、おそらく基本的に正しいと思われる。しかし経年的な変化を観察すると、大谷（1999）の第2の指摘つまり英語圏諸国による植民地支配の有無—という要因は、言語的要因に比べて、英語の習得に関しては必ずしもそれほど一貫した影響を与えていないのではないだろうか。というのは、表9に見るように、香港の受験者のスコアは一貫して下降しその後安定しているのに対し、インドのそれは低位安定ののち急上昇している。またフィリピンの受験者のスコアはいったん下降ののち、再び上昇に転じている。これらは互いに大きく異なった推移の状況を示している。植民地経験の有無は歴史的に規定の条件なのだから、それだけでこのような激しい変動を十分に説明することはできない。このような変動が何の要因によるものなのか、筆者には確信を持って言うことはできない。けれども一つだけ確実にいえることがあるとすれば、それは植民地経験という歴史的要因は、言語的要因よりは英語の習得への影響が弱いということである。言い換えればこのことは、歴史的要因を英語習得に関して決定的なものともみなす必要は必ずしもないことを示していると考えられる。

### 3.4 まとめ

この節で観察してきたことをまず大谷（1999）の問題意識と関連させる形でまとめておくことにしたい。言語的な距離に関して言えば、ゲルマン語派を母語とする受験者が英語習得およびTOEFLにおいて相対的に有利な位置にいることは否定できない。この有利さは特にリスニングについて顕著である。しかしこの要因は絶対的なものではなく、適切な条件さえ与えられれば、インド・ヨーロッパ語族を母語としない受験者でさえ、リスニング・文法・リーディングの3部門でバランスの取れた高い英語能力を獲得することができる。したがって我々はそのような受験者を生み出した言語的・社会的環境に注目して、その背後にある要因を探ることが必要である。おそらくその要因の中で最も重要なものとして、大陸ヨーロッパに広く行き渡っているコミュニケーションの様式があるだろうと筆者は考える（cf. 遠藤2001）。一方、英語圏諸国による植民地経験に関して言えば、それが英語習得にもたらす一定の有利さは否定できないものの、経年的変動を観察する限りでは、その要因の強さは言語的なもののほどではないと思われる。

短期的なプログラムによってTOEFLの点数を伸ばそうとするならば、当座の対策としては文法・リーディングに重点を置いた指導が効果的であろう。ただしその結果生じてくる英語能力は文法・リーディング優位型をかなり強く示すもので、バランスを欠くという欠点を持っている。したがって英語教育政策全体としては、平坦型で高得点をあげている外国の受験者グループに注目して、その背後にある要因を探り、日本への導入可能性を検討することが必要となる。日本人受験者と初期条件を同じくする、ヨーロッパの中の非インド・ヨーロッパ語話者のグループが当面の考察対象となることは当然であるが、それより上のレベル

でどのセクションでもおしなべて高得点をあげている集団（オランダ・デンマーク・スウェーデンなど）に注目することも、中期的には必要となるであろう。

#### 4. 知的な英語の再評価に向けて

沖原（1997:5）はTOEFLスコアの検討の過程で一つの興味深い事実を報告している。それは日本人受験者の場合、受験者数の急激な増加にもかかわらず総得点の平均は大きな落ち込みを見せていないという事実である。彼の指摘によれば、1976-77年に7,000人だった受験者は1995-96年に144,000人にまでふくらんでいる。一方総得点の平均は、1976-77年に483点であり、1995-96年には499点であって、それほど変動していない。沖原はこの事実を「英語の勉強に本腰を入れて取り組む人たちが確実に増加していることを意味しているわけで、英語教育の成果のひとつと考えられなくもない現象である」（5）と肯定的に評価している。

筆者は基本的にはこの評価に同意したい。英語指向を持つ人々の層が厚くなったことをこの事実が示しているならば、それ自体は否定すべきことではないと考えるからだ。しかし同時に、このことを社会問題の水準で考えるなら、ここには看過できない重要な問題がひそんでいる。なぜならそこにあるのは、英語指向を持つ人々の英語力が、他国における同種の人々のそれと比べて低いという問題があると考えざるをえないからだ。たとえば猪木（2001:190-191）は経済学者の立場から、国際的なコンファレンスでは英語がlingua franca（国際共通語）になっているという事実を痛感すると述べている。彼の言うように「世界競争の場が、いわゆる経済市場から、その外の「言葉の戦い」へと移るのが、これからのグローバルイズムの特徴となる」（191）ということが妥当だとすれば、英語にある程度の責任を持って取り組むべき人々の英語能力が低いことは、やがて社会全体に深刻な帰結をもたらす可能性が否定できない<sup>(10)</sup>。

この指摘は一見、すでに第1節で紹介した船橋（2000）の主張と似ているように見えるが、そこには一つ重大な違いがある。すなわち筆者は、この問題を一たとえば「第二公用語論」といった形で一日本社会全体のメンバーに拡散させるべきではないと考える。グラッドル（1999、第5章）が説得的に予測するように、英語が現在までに獲得した「独占的な地位」を永久に保ち続ける絶対的な保証はない。とすれば、日本社会のメンバー全員を高度な英語使用に関与させることを目論むような長期的ヴィジョンを、言語政策として取るのは危険が大きい。多くの努力を払って国民全員が高度な英語使用に習熟したとしても、そのときには状況が変化している可能性があるからである。一方同書（特に第1章と第3章）が豊富なデータに基づいて論じているように、今日の国際社会における英語はさまざまな分野でまさに

---

(10) 田中（2000）もまた「ワード・ポリティクス」というコンセプトを用いて、国際政治におけるシンボル（ワード）操作の重要性を訴えている。言うまでもなくこの操作において不可欠な役割を果たす言語は英語であるということになる。



「世界語」といえる勢力を持っており、その勢力が簡単に衰えるきざしは見られない。つまり短期・中期的に見た英語の必要性はきわめて大きい。とすれば、我々の進むべき最も適当な方向は、短期・中期的な英語の必要性を見据えつつ、英語にある程度の責任を持って取り組む人々の層を社会の中に育てるとともに、それを確保し続けるということである。こう考えたとき、そのような人々の層を育てること、そしてそれを確保し続けるということは、大学英語教育の担うべき役割といってさしつかえないと思われる。

鈴木（2002）の提唱する英語の完全選択制は、上記のような発想をさらに純化したものである。すなわち鈴木は、「英語の学習は、教育のすべての段階で、必修ではなく完全な選択制にします。そして自らの意思で履修することを選んだものには、高い目標に向かって厳しい訓練をほどこし、本人には大変な努力を求めます」（271-272）という改革の試みを提唱している。この問題意識自体はまじめに受けとめる必要があるが、残念ながら彼の提唱する試みは、グローバル化した現代社会の実情にはもはや合わないものになっていると言わざるをえないだろう。たとえば英語によるビジネスコミュニケーションについて見てみる。グラッドル（1999:91-92）の指摘によれば、各国から英語を駆使するスタッフが選ばれて、ローカルな言語だけを使う製造・事務現場との仲介を行うのが「伝統的な」方式である。これに対して、すべてのチームメンバーがある程度の英語力を必要とする一方で、ローカルな現場では英語以外でのコミュニケーションが行われうるのが「ポストモダンでグローバル化した方式」である。両者の違いは、ポストモダンでグローバル化した方式では、メンバー全員にある程度の英語力が要求されるという点である。筆者は、現在日本社会は、多くの点でこの「ポストモダンでグローバル化した方式」に近づきつつあると思う。すなわち、多少の英語力が必要とされる場面は社会のほとんどのメンバーにとって増大しており、中期的にはますます増大していくだろうと思う。この状況に適切に対処できる解はおそらく、船橋（2000）と鈴木（2002）との中間にある。それは、メンバー全員がある程度の英語力を持つようになる一方で、それより一段高いレベルの英語力を持つ、英語にある程度の責任を持って取り組む層を確保できるような言語教育政策の追求である。

そのような層を育てるためには、大学英語教育はTOEFLで一般に要求されているようなレベルの「知的な英語」を再評価し、それに対応するカリキュラムを今以上に整備する必要がある。つまり英語である程度高度なレベルの知的な活動を行うことが可能になるような英語力の育成と保持である。高校までの学習指導要領では、外国語学習の目的はコミュニケーション中心に規定されているが、これと関連させるならば、大学英語教育では（個々の大学による違いはあるかもしれないが）、英語で知的な内容のコミュニケーションができることを大きな目標として進んでよいと思われる。急いで付け加えておかなければならないことは、このような教育は、英語で専門的実務が営めるようなレベル（通訳者・翻訳者・外交官・海外駐在員・海外特派員など）の養成とは異なるということだ。遠藤（2001）で採用した分

類を用いるならば、これらは「上級」のカリキュラムに入れるべきものである。その履修には多大の努力と才能が必要であり、これを全員に要求することは適切ではない。筆者が知的な英語という名で包括したいのは、知的な内容を持ちつつも、大学生のレベルで到達が可能な中級の領域なのである。それは上級のカリキュラムほど高度な英語力は要求されないが、しかし依然として可能性に満ちた、国際的で知的な領域を開拓<sup>(11)</sup>する。

すでに我々が行ったTOEFLスコアの検討が示すように、この中級の領域は日本の社会の中に欠けている。一方、国際的な観点から見ると、それは先進国を含む多くの国々ですでに獲得された領域であり、中期的には最も必要とされている英語力だといえる。いわゆる「教養英語」のコンセプトの実質的崩壊以来、知的な英語は、東京大学（Universe of English シリーズ等）や慶応大学（湘南藤沢キャンパスでのカリキュラム）などいくつかの例外を除いて、日本の大学英語教育では隅に追いやられてきた印象が強い<sup>(12)</sup>。しかし英語圏の文化を中心に作られた従来の教養英語のコンセプトを捨てたからといって、それは知的な英語をないがしろにしてよいとする理由にはならない。社会問題としての英語教育から提起された問いかけに答えようとするならば、知的な英語の領域を再評価し、大学英語教育の中に再構築することを我々は真剣に試みる必要がある。

## 参考文献

- 安藤 昭一（編）（1991）『英語教育 現代キーワード事典』、増進堂
- 石塚 雅彦（1999）「『言語政策』不在の日本 英語教育の欠陥の背後に」『日本経済新聞』1999年9月12日朝刊
- 猪木 武徳（2001）『自由と秩序 競争社会の二つの顔』（中公叢書）、中央公論新社
- 遠藤 史（2001）「英語教育の共生モデルに向けて」、『和歌山大学経済学部研究年報』第5号、pp.1-29.
- 大谷 泰照（1979）「日本人と国際理解—外国語の教育を考えるために—」、羽鳥博愛他（編）『外国語教育の理論と構造』pp.18-32.
- （1999）「日本人の英語下手 言語的な距離と教育政策に問題」『日本経済新聞』1999年9月12日朝刊
- 大津 由紀雄・鳥飼玖美子（2002）『小学校でなぜ英語—学校英語教育を考える—』（岩波ブツ

---

(11) 鳥飼（2002:146-147）は、言語能力をBICS（Basic Interpersonal Communication Skills）とCALP（Cognitive Academic Language Proficiency）に分類するカミンズ（Cummins）の枠組みに基づいて、TOEFLは主に後者を測定しようとするものだと述べている。そして安易に両者を混同しようとする日本での近年の傾向に警鐘を鳴らしている。筆者もこの見解に同意したい。上の考察に関連させて言うならば、日本の場合、社会のメンバー全員が持つことを期待される英語力はカミンズのいうBICSにあたり、英語にある程度の責任を持って取り組む層が持つことを期待されるのはCALPにあたるといえる。

(12) 両者の大学英語教育に向けた取り組みの概略についてはたとえば岡・鈴木（1995）を参照。

クレット No.562)、岩波書店

岡 秀夫、鈴木 祐治 (1995) 「対談 英語教育の変革が意味するもの」、TOEIC Newsletter 49、pp.1-7.

沖原 勝昭 (1997) 「TOEFL データと日本人の英語力」『現代英語教育』1997年6月号、pp.4-7.

川澄 哲夫 (編) 『英語教育論争史』(資料日本英学史2)、大修館書店

グラッドル、デイヴィッド (1999) 『英語の未来』(山岸勝榮訳)、研究社出版

クルマス、フロリアン (1993) 『ことばの経済学』、大修館書店

小林 素文 (1996) 「アジア諸国の外国語教育の現状から学ぶこと」『英語教育』1996年6月号、pp.26-28.

Sharpe, Pamala J. (2001) , *Barron's How to Prepare for the TOEFL Test*, 10th ed., Barron's Educational Series.

鈴木 孝夫 (2002) 「英語なんて話せなくていい」『文藝春秋』2002年10月号、pp.269-275.

中公新書ラクレ編集部+鈴木義里編 (2002) 『論争・英語が公用語になる日』、中央公論新社

竹内 慶子・相川 真佐夫 (編) (2002) 『「先進諸国」の外国語教育：日本の外国語教育への示唆』、大学英語教育学会 (JACET) 関西支部第7次 (2001 - 2003) 研究プロジェクト「海外の外国語教育」研究会

田中 明彦 (1996) 『新しい「中世」 21世紀の世界システム』、日本経済新聞社

----- (2000) 『ワード・ポリティクス グローバリゼーションの中の日本外交』、筑摩書房  
*TOEFL Test and Score Data Summary, 1997-98 Edition*, Educational Testing Service.

唐須 教光 (2002) 『なぜ子どもに英語なのか バイリンガルのすすめ』(NHK ブックス 956)、日本放送出版協会

鳥飼 玖美子 (2002) 『TOEFL・TOEICと日本人の英語力 資格主義から実力主義へ』(講談社現代新書)、講談社

船橋 洋一 (2000) 『あえて英語公用語論』(文春新書)、文藝春秋

萬戸 克憲 (1995) 「日本人学生の英語力ー TOEFLによる国際比較」、『和歌山大学教育学部教育実践研究指導センター紀要』第5号、pp.165-171.

茂木 弘道 (2001) 『小学校に英語は必要ない。』、講談社

